



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,  
Volumen 10, Número 4.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rm.v10i4](https://doi.org/10.37811/cl_rm.v10i4)

**DE LA EXPERIENCIA ESCÉNICA AL  
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO:  
SISTEMATIZACIÓN DE SABERES PARA  
ENSEÑAR PERCUSIÓN LATINA  
CONTEMPORÁNEA**

**FROM STAGE EXPERIENCE TO PEDAGOGICAL  
KNOWLEDGE: SYSTEMATIZING EXPERTISE FOR  
CONTEMPORARY LATIN PERCUSSION TEACHING**

**Freddy José Quintero Villalobos**

Investigador independiente, Miami, Estados Unidos.

## De la experiencia escénica al conocimiento pedagógico: sistematización de saberes para enseñar percusión latina contemporánea

**Freddy José Quintero Villalobos<sup>1</sup>**

[qfreddy14@hotmail.com](mailto:qfreddy14@hotmail.com)

Investigador independiente, Miami, Estados Unidos.

### RESUMEN

La experiencia profesional del músico produce conocimientos técnicos, interpretativos y contextuales que con frecuencia permanecen implícitos y resultan difíciles de transferir sistemáticamente. Este estudio tuvo como objetivo desarrollar un modelo conceptual y operativo para transformar saberes derivados de la práctica profesional de la percusión latina en conocimiento pedagógico transferible. Se adoptó un enfoque cualitativo de investigación aplicada basado en sistematización reflexiva de práctica profesional y contrastación con literatura sobre conocimiento tácito, práctica reflexiva, aprendizaje musical informal, educación instrumental y autonomía musical. El análisis permitió identificar cinco dimensiones interdependientes: experiencia situada, reflexión profesional, codificación del saber, mediación pedagógica y autonomía transferencial. Como resultado se propone el Modelo de Sistematización y Transferencia del Saber Percusivo (MSTSP), acompañado de una matriz de operacionalización y un protocolo pedagógico para convertir situaciones profesionales en principios, experiencias de aprendizaje y problemas de transferencia. El modelo sostiene que la experiencia acumulada no se convierte automáticamente en conocimiento enseñable, requiere reconstrucción, explicitación, contextualización, mediación y retiro progresivo del apoyo. Se presentan aplicaciones, limitaciones y una agenda de validación futura.

**Palabras clave:** conocimiento profesional, percusión latina, práctica reflexiva, pedagogía musical, autonomía

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [qfreddy14@hotmail.com](mailto:qfreddy14@hotmail.com)

# From stage experience to pedagogical knowledge: systematizing expertise for contemporary Latin percussion teaching

## ABSTRACT

Professional musical experience produces technical, interpretative, and contextual knowledge that frequently remains implicit and difficult to transfer systematically. This study aimed to develop a conceptual and operational model for transforming knowledge derived from professional Latin percussion practice into transferable pedagogical knowledge. A qualitative applied-research approach was adopted, combining reflective systematization of professional practice with theoretical contrast against literature on tacit knowledge, reflective practice, informal music learning, instrumental education, and musical autonomy. Five interdependent dimensions were identified: situated experience, professional reflection, knowledge codification, pedagogical mediation, and transfer-oriented autonomy. The resulting Systematization and Transfer Model of Percussive Knowledge (MSTSP) includes an operationalization matrix and a pedagogical protocol for converting professional situations into principles, learning experiences, and transfer problems. The model proposes that accumulated experience does not automatically become teachable knowledge, it requires reconstruction, explicit articulation, contextualization, mediation, and progressive withdrawal of support. Applications, limitations, and a future validation agenda are presented.

**Keywords:** professional knowledge, Latin percussion, reflective practice, music pedagogy, autonomy

*Artículo recibido 10 julio 2026  
Aceptado para publicación: 20 agosto 2026*



## Introducción

La experiencia profesional de un músico genera conocimientos que no siempre resultan fácilmente verbalizables. A lo largo de ensayos, grabaciones, presentaciones, procesos de preparación, interacción con otros intérpretes y resolución de contingencias, el profesional aprende a percibir situaciones, anticipar comportamientos, seleccionar respuestas y modificar decisiones en tiempo real.

Una parte considerable de este conocimiento se manifiesta mediante la acción.

El músico reconoce cuándo reducir densidad, anticipa una transición, detecta un cambio de energía, selecciona un timbre, regula intensidad, responde a otro intérprete o decide deliberadamente no intervenir. Sin embargo, realizar correctamente estas operaciones no significa necesariamente poder explicarlas, organizarlas o enseñarlas.

Esta diferencia constituye el problema central del presente estudio.

Polanyi (1966) formuló una de las bases conceptuales del conocimiento tácito al mostrar que las personas pueden disponer de saberes que exceden aquello que logran expresar de manera explícita. Esta característica adquiere particular importancia en profesiones prácticas, donde buena parte de la experticia se manifiesta mediante reconocimiento de patrones, percepción situada, acción corporal y juicio contextual.

Schön (1983) profundizó esta problemática mediante el estudio del conocimiento profesional. Su noción de *knowing-in-action* permite comprender formas de saber incorporadas en acciones competentes. Asimismo, distingue entre reflexión durante la acción y reflexión posterior sobre aquello que se realizó. Estas categorías resultan especialmente adecuadas para la interpretación musical.

Durante una ejecución, el percusionista puede detectar que el arreglo cambió, que una sección se extendió, que otro músico alteró su intervención o que una decisión previamente prevista dejó de ser funcional. La respuesta puede surgir inmediatamente, sin una formulación verbal completa.

Posteriormente, sin embargo, esa experiencia puede reconstruirse mediante preguntas: ¿Qué ocurrió? ¿Qué percibí? ¿Qué decisión tomé? ¿Por qué esa decisión funcionó o no funcionó? ¿Qué conocimiento hizo posible esa respuesta? ¿Existe un principio que pueda aplicarse en otra situación?

El tránsito desde la acción hacia la explicación representa un primer proceso de transformación de experiencia en conocimiento profesional.



Kinsella (2007, 2010) añade una precisión relevante: la reflexión profesional no debe entenderse exclusivamente como actividad verbal o racional. Parte del conocimiento práctico posee carácter corporal e incorporado. Esta observación resulta particularmente importante para la música, donde movimiento, postura, coordinación, escucha, sensación temporal y producción sonora forman parte inseparable de la acción experta. Por esta razón, convertir experiencia en conocimiento pedagógico no significa convertir todo saber en texto. Significa volverlo accesible.

Algunos conocimientos pueden explicarse mediante conceptos, otros requieren demostración, otros necesitan comparación auditiva, otros solo se comprenden suficientemente mediante interacción, repetición, contraste y experiencia situada.

El problema adquiere además características específicas dentro de la música popular.

Green (2002) mostró que numerosos músicos populares desarrollan conocimientos mediante aprendizaje informal: escucha, imitación, copia de grabaciones, experimentación, práctica entre pares y participación directa en actividades musicales. Investigaciones posteriores han extendido este campo, mostrando que estas prácticas pueden incorporarse parcialmente a contextos educativos estructurados. Esta perspectiva posee especial relevancia para la percusión latina.

Guzmán Romo (2020a) señala que la enseñanza de la percusión latina en educación superior requiere integrar contenidos históricos, teóricos, interpretativos y didácticos vinculados con tradiciones populares latinoamericanas y caribeñas. Asimismo, el desarrollo rítmico requiere articular audición, ejecución, comprensión contextual y formación profesional (Guzmán Romo, 2020b).

Esto significa que enseñar percusión latina no puede reducirse a transmitir secuencias.

Un estudiante puede reproducir un patrón y desconocer: cómo se relaciona con otras partes, qué función cumple, qué tipo de variaciones admite, cómo responde a diferentes arreglos, qué jerarquías internas contiene o cuándo resulta musicalmente apropiado modificarlo.

La ejecución correcta y la comprensión funcional no son equivalentes.

El primer artículo de esta línea de investigación conceptualizó precisamente el lenguaje percusivo como sistema capaz de mantener continuidad mediante adaptación y transformación. El segundo organizó el desempeño profesional mediante competencias técnicas, rítmicas, interpretativas, adaptativas y profesionales.



El presente estudio aborda una tercera pregunta: ¿Cómo se transmite ese conocimiento?

El problema no consiste únicamente en determinar qué debe aprender un percusionista.

Consiste en explicar cómo aquello que el profesional ha aprendido durante décadas de práctica puede convertirse en conocimiento utilizable por otra persona. La trayectoria profesional, por sí sola, no resuelve este problema. Tener muchos años de experiencia no significa automáticamente poseer un sistema pedagógico. La experiencia puede acumularse sin ser examinada, puede generar intuiciones eficaces cuyo fundamento nunca necesitó explicitarse, puede producir hábitos útiles exclusivamente dentro de determinadas condiciones, puede también consolidar preferencias personales confundidas posteriormente con principios universales. Por ello, una distinción resulta fundamental:

**experiencia profesional y conocimiento pedagógico no son equivalentes.**

Entre ambos debe producirse una transformación.

Esta transformación requiere reconstruir situaciones, identificar decisiones, distinguir condiciones particulares de principios transferibles, encontrar formas de representación adecuadas y diseñar experiencias que permitan al aprendiz apropiarse del criterio, no únicamente reproducir la respuesta.

La literatura sobre aprendizaje cognitivo proporciona una herramienta especialmente útil para este proceso.

Weidner (2018) propone que la independencia musical puede favorecerse mediante una secuencia de modelado, acompañamiento y retiro progresivo del apoyo. El experto inicialmente hace visible su manera de pensar y actuar, posteriormente acompaña la práctica del estudiante, finalmente disminuye su intervención para que el aprendiz asuma responsabilidad sobre las decisiones. Esta última etapa resulta crucial.

Si un estudiante solo produce una respuesta adecuada cuando el profesor determina exactamente qué debe hacer, se ha conseguido reproducción asistida. No necesariamente se ha producido transferencia.

La transferencia exige algo más: reconocer una situación diferente, identificar el principio relevante, seleccionar una respuesta, adaptarla, evaluar su efecto, y corregirse.

La investigación sobre feedback instrumental también muestra la importancia de esta autonomía.

Sandberg-Jurström (2022) identificó en clases instrumentales y vocales formas de feedback que ofrecen



diferente espacio para reflexión. Los intercambios más negociados crean oportunidades para que el estudiante analice y explore soluciones, los enfoques más controladores pueden restringir ese espacio. La implicación pedagógica es importante, el profesor no solamente transmite respuestas. Debe construir condiciones para que el estudiante produzca juicios.

Iglesias y Tejada (2024), desde *Practice as Research* y aprendizaje por indagación, encontraron asimismo que una intervención con estudiantes de música profesional podía favorecer autonomía, relación entre teoría y práctica y desarrollo reflexivo.

Estos hallazgos permiten formular la hipótesis central del presente artículo: **el conocimiento profesional alcanza su mayor valor pedagógico cuando deja de producir dependencia del experto y comienza a generar capacidad de decisión en el aprendiz.**

A partir de esta problemática se formula la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo puede sistematizarse el conocimiento derivado de la experiencia profesional del percusionista latino contemporáneo para convertirlo en saber pedagógico transferible orientado a la autonomía interpretativa?**

El objetivo general es: **Desarrollar un modelo conceptual y operativo para sistematizar y transferir conocimientos derivados de la práctica profesional de la percusión latina hacia procesos de formación musical orientados a la autonomía.**

Se establecen cinco objetivos específicos:

1. Identificar la naturaleza de los saberes desarrollados mediante experiencia profesional situada.
2. Analizar la función de la reflexión en la transformación de experiencia en conocimiento explícito o pedagógicamente accesible.
3. Establecer procedimientos para codificar principios profesionales sin eliminar su dependencia contextual.
4. Definir mecanismos de mediación apropiados para conocimientos técnicos, rítmicos, interpretativos y adaptativos.
5. Construir una arquitectura de transferencia que permita disminuir progresivamente la dependencia del estudiante respecto del experto.

La contribución propuesta no consiste en presentar un método universal para enseñar percusión latina.



Consiste en desarrollar un **modelo para convertir experticia profesional en conocimiento pedagógico transferible**.

### **Marco teórico**

#### **Conocimiento profesional y conocimiento tácito**

El conocimiento profesional no está formado únicamente por información explícita. Polanyi (1966) sostuvo que las personas pueden conocer más de lo que logran formular verbalmente. Este principio resulta particularmente visible en actividades interpretativas.

Un músico experimentado puede reconocer que una ejecución está temporalmente inestable, que un patrón posee densidad excesiva o que una transición necesita mayor energía antes de poder explicar con precisión los elementos que sustentan ese juicio. Esta forma de saber no es necesariamente irracional. Puede corresponder a conocimiento altamente especializado que ha sido integrado mediante experiencia.

El problema pedagógico consiste en que aquello que funciona eficientemente para el experto puede permanecer invisible para el estudiante. La transferencia requiere, entonces, algún grado de exteriorización.

#### **Knowing-in-action y reflexión profesional**

Schön (1983) diferencia diferentes relaciones entre conocimiento y acción.

El *knowing-in-action* aparece cuando una persona competente actúa sin formular deliberadamente cada componente de aquello que realiza.

La *reflection-in-action* aparece cuando la situación presenta una dificultad, anomalía o sorpresa que obliga a reconsiderar la acción mientras continúa.

La *reflection-on-action* reconstruye posteriormente la experiencia.

Estas tres formas poseen especial utilidad para comprender desempeño musical. El percusionista puede ejecutar un acompañamiento mediante procedimientos altamente automatizados. Puede modificarlo en tiempo real si detecta un cambio y puede posteriormente analizar la decisión para comprender qué ocurrió.



La pedagogía profesional comienza precisamente en esta tercera operación. Mientras el conocimiento permanezca exclusivamente incorporado a una respuesta inmediata, resulta difícil transferirlo de manera sistemática.

La reflexión permite comenzar a identificar: regularidades, condiciones, criterios, alternativas, consecuencias, y principios.

### **Reflexión incorporada y conocimiento multimodal**

Kinsella (2007) desarrolla la idea de reflexión incorporada y cuestiona la reducción del conocimiento profesional a procesos exclusivamente discursivos.

En música, esta observación tiene consecuencias pedagógicas directas. Algunos saberes se expresan mediante: sensación, gesto, sonido, movimiento, relación corporal con el instrumento, y percepción auditiva. Por ello, la explicitación del conocimiento no tiene que producir siempre una explicación verbal. Puede tomar la forma de: demostración, contraste sonoro, imitación, representación gráfica, movimiento, metáfora, ejercicio, grabación o experiencia guiada.

El MSTSP denomina a esta capacidad **codificación multimodal**.

Codificar significa construir una representación que permita al aprendiz acceder al principio.

### **Aprendizaje musical informal**

Green (2002) documentó procesos mediante los cuales músicos populares desarrollaban capacidades fuera de estructuras educativas tradicionales. Entre estas prácticas destacan: escuchar música elegida por los propios músicos, copiar grabaciones, aprender mediante pares, integrar escucha y ejecución, experimentar, y adquirir conocimientos de forma relativamente holística. El mismo Green, en 2006, señaló posteriormente que introducir repertorios populares en la educación sin incorporar algunas de las formas mediante las cuales los músicos populares aprenden puede conservar intactas las lógicas pedagógicas tradicionales. La importancia de este planteamiento ha sido confirmada por investigación posterior. La literatura empírica acumulada sobre aprendizaje musical informal ha examinado su aplicación en múltiples contextos educativos.

El MSTSP no propone reemplazar enseñanza estructurada por aprendizaje informal.

Propone integrar dos fortalezas: **la contextualidad de la práctica informal y la explicitación de la enseñanza sistemática**.



### **Especificidad pedagógica de la percusión latina**

Guzmán Romo (2020a) plantea que la formación superior en percusión latina requiere articular educación rítmica, audición, aspectos históricos, fundamentos teóricos, interpretación y tradiciones populares latinoamericanas y caribeñas. Esta formulación resulta importante para el presente estudio porque demuestra que la transmisión del conocimiento percusivo no puede reducirse a técnica instrumental. Asimismo, Guzmán Romo (2020b) señala la relevancia de una educación rítmica afro latinoamericana capaz de relacionar diferentes componentes de la formación del músico.

El conocimiento pedagógico debe integrar, entonces: ejecución, escucha, lenguaje, contexto, interpretación, y análisis. Esta multiplicidad refuerza la necesidad de mecanismos de mediación diferenciados.

### **Aprendizaje cognitivo y autonomía musical**

Weidner (2018) adapta principios de aprendizaje cognitivo al contexto musical mediante tres procesos fundamentales: modelado, acompañamiento, y retiro progresivo.

El modelado permite hacer visibles acciones o decisiones expertas.

El acompañamiento proporciona soporte mientras el estudiante intenta realizar las operaciones.

El retiro progresivo reduce ese soporte.

La finalidad no es solamente producir una interpretación correcta, es desarrollar independencia musical.

Este principio constituye la base de la dimensión final del MSTSP.

### **Feedback, reflexión e independencia**

Sandberg-Jurström (2022) estudió interacciones de feedback en enseñanza instrumental y vocal individual. Sus hallazgos distinguen formas de interacción en las que el estudiante recibe diferentes grados de espacio para reflexión.

La relevancia para el MSTSP es directa.

La retroalimentación puede funcionar de dos maneras: como mecanismo de corrección dependiente o como mecanismo de construcción de criterio.

Una instrucción como: **“hazlo de esta manera”** puede resolver el problema inmediato.



Una secuencia como: “¿qué escuchaste?, ¿qué cambió?, ¿qué opciones tienes?, ¿cuál elegirías y por qué?” requiere mayor actividad analítica del aprendiz. Este segundo enfoque posee mayor potencial de transferencia.

### **Práctica reflexiva en educación musical**

Georgii-Hemming et al. (2020) analizaron la forma en que la reflexión es conceptualizada dentro de educación musical superior. Sus resultados muestran que la reflexión puede entenderse como actividad verbal-cognitiva, corporal o propiamente musical.

Esta multiplicidad coincide con la arquitectura propuesta en el presente estudio.

Reflexionar sobre percusión puede implicar: describir, escuchar, comparar, tocar, sentir, analizar o reconstruir corporalmente una acción. Schmidt (2022), por su parte, encontró que docentes musicales de diferentes etapas profesionales utilizan estrategias reflexivas orientadas tanto a su crecimiento como a mejorar aprendizaje e instrucción. Esto refuerza la posibilidad de sistematizar la reflexión como práctica profesional y no únicamente como ejercicio académico.

### **Práctica como investigación**

Iglesias y Tejada (2024) utilizaron un enfoque de investigación-acción participativa en educación musical superior mediante aprendizaje por indagación y *Practice as Research*. La intervención buscó favorecer autonomía, relación entre teoría y práctica y habilidades crítico-reflexivas.

Este enfoque introduce una precisión fundamental para el presente artículo: la práctica puede producir conocimiento cuando es convertida deliberadamente en objeto de interrogación.

La experiencia no constituye investigación por sí misma. Se convierte en fuente investigable cuando existe: pregunta, reconstrucción, análisis, contraste, documentación, y conceptualización.

Esta distinción protege metodológicamente el MSTSP.

### **Metodología**

#### **Diseño**

El estudio adopta un enfoque cualitativo, conceptual y aplicado basado en sistematización reflexiva de práctica profesional y contrastación teórica.

Su finalidad es construir un modelo explicativo y operativo sobre el proceso mediante el cual conocimientos desarrollados en la práctica profesional pueden transformarse en recursos pedagógicos



transferibles. No constituye un ensayo experimental, una intervención educativa evaluada, un estudio longitudinal, un estudio etnográfico, ni una validación psicométrica. Por tanto, no se formulan afirmaciones causales sobre eficacia pedagógica.

### **Base profesional de sistematización**

La fuente práctica corresponde a una trayectoria profesional iniciada aproximadamente en 1994 y desarrollada mediante agrupaciones, presentaciones, procesos de grabación, ensayos e interacción con músicos en diferentes escenarios profesionales. A ello se añade experiencia de valoración del desempeño musical mediante criterios como: técnica, ejecución, ritmo, musicalidad, improvisación, dominio instrumental, y capacidad de interacción. Esta base se utiliza exclusivamente para identificar: situaciones-problema, decisiones recurrentes, formas de conocimiento, y posibles unidades de transferencia. No se utiliza como muestra poblacional, no se cuantifican episodios, no se atribuyen frecuencias, no se afirma representatividad de todos los percusionistas.

### **Fuente documental y conceptual**

La segunda fuente está constituida por literatura académica organizada en seis núcleos:

1. conocimiento tácito,
2. práctica reflexiva,
3. aprendizaje musical informal,
4. pedagogía instrumental,
5. autonomía e independencia musical,
6. educación de percusión latina.

Esta literatura se utilizó para delimitar constructos, contrastar las observaciones derivadas de la práctica, identificar mecanismos pedagógicos, y evitar que preferencias personales fueran formuladas como principios universales.

### **Unidad de análisis**

La unidad de análisis corresponde al **saber profesional potencialmente transferible contenido dentro de una situación de práctica.**

No se analiza únicamente el episodio, se analiza la estructura de conocimiento presente en él.

Por ejemplo:



**Situación:** durante una presentación se reduce inesperadamente la instrumentación disponible.

El episodio contiene potencialmente varios saberes: identificación de funciones, jerarquización, adaptación tímbrica, reducción, escucha, y gestión de contingencia.

El proceso analítico busca determinar cuáles de estos elementos pueden convertirse en principios pedagógicos.

### **Distinción entre tres niveles de evidencia**

Con el propósito de aumentar la trazabilidad, el estudio diferencia explícitamente tres niveles.

#### **Nivel 1. Evidencia experiencial**

Corresponde a situaciones y problemas derivados de trayectoria profesional.

Su función es generar preguntas y unidades de análisis.

#### **Nivel 2. Evidencia teórico-documental**

Corresponde a constructos y resultados provenientes de literatura académica.

Su función es contrastar y fundamentar conceptualmente.

#### **Nivel 3. Síntesis propuesta**

Corresponde al MSTSP.

El modelo no se atribuye directamente ni a la experiencia ni a un autor específico.

Constituye la integración conceptual realizada en este estudio.

### **Procedimiento analítico**

La construcción del MSTSP se desarrolló mediante siete fases.

#### **Fase 1. Identificación de situaciones profesionalmente significativas**

Se identificaron tipos de situaciones capaces de contener conocimiento relevante, como ensayo, presentación, grabación, preparación, improvisación, error, adaptación, cambio de formato, evaluación, y comunicación de ensamble.

#### **Fase 2. Reconstrucción**

Cada situación se examinó mediante cinco preguntas: ¿Qué ocurrió? ¿Qué información estaba disponible? ¿Qué problema apareció? ¿Qué decisión fue tomada? ¿Qué resultado produjo?



### **Fase 3. Identificación del criterio experto**

Se preguntó: ¿Qué permitió seleccionar esa respuesta y no otra? Esta fase busca localizar el conocimiento implícito.

### **Fase 4. Extracción del principio**

El episodio se transformó en una proposición transferible. Ejemplo:

**episodio:** una sección quedó sobrecargada.

**criterio:** la propia intervención estaba compitiendo con un elemento jerárquicamente principal.

**principio:** regular densidad según función y jerarquía del arreglo.

### **Fase 5. Prueba de contextualidad**

Cada principio fue examinado para determinar: en qué condiciones resulta válido, qué variables podrían modificarlo, y qué excepciones existen. Esto reduce el riesgo de transformar experiencias personales en reglas absolutas.

### **Fase 6. Codificación pedagógica**

El principio fue traducido a uno o varios recursos:

explicación, demostración, ejercicio, pregunta, comparación, grabación, problema, rúbrica o situación simulada.

### **Fase 7. Diseño de transferencia**

Finalmente se formuló una situación diferente de aquella utilizada durante el aprendizaje. La función de esta fase es determinar si el estudiante puede utilizar el principio sin reproducción directa del ejemplo.

### **Criterios de inclusión de saberes**

Un saber se considera candidato para sistematización cuando cumple cinco condiciones:

**Relevancia profesional:** responde a una situación real de ejecución o trabajo.

**Identificabilidad:** es posible establecer qué decisión o criterio contiene.

**Explicabilidad pedagógica:** puede representarse mediante algún mecanismo de enseñanza.

**Contextualización:** pueden especificarse condiciones de aplicación.

**Transferibilidad potencial:** puede utilizarse más allá del episodio original.

### **Criterios de rigor conceptual**



El modelo se orientó mediante: **trazabilidad, diferenciación, contextualidad, observabilidad, aplicabilidad, y transferibilidad.**

### **Alcance metodológico**

El MSTSP constituye un modelo conceptual-operativo de primera generación.

No se afirma eficacia educativa demostrada, validez psicométrica, superioridad frente a otros métodos, universalidad cultural o equivalencia entre estudiantes.

La autonomía transferencial constituye una hipótesis pedagógica operacionalizable que deberá estudiarse posteriormente mediante diseños empíricos.

### **Resultados**

El análisis permitió identificar cinco dimensiones interdependientes que describen el proceso mediante el cual la experiencia profesional puede convertirse en conocimiento pedagógicamente transferible.

### **Experiencia situada**

Se define como el conjunto de percepciones, acciones, problemas, decisiones y consecuencias producidos dentro de contextos profesionales reales. Constituye la materia prima del modelo e incluye situaciones de ejecución, ensayo, grabación, improvisación, preparación, adaptación, error, observación, y evaluación. La experiencia posee valor porque expone al profesional a problemas reales. Sin embargo, **experiencia acumulada  $\neq$  conocimiento sistematizado.**

Una situación puede repetirse numerosas veces sin que su principio subyacente sea explicitado. Los indicadores de esta dimensión incluyen presencia de un problema, necesidad de decisión, existencia de alternativas, consecuencia observable, y posibilidad de reconstrucción.

### **Reflexión profesional**

Se define como el proceso mediante el cual una situación se transforma en objeto de análisis. Sus operaciones principales son describir, reconstruir, comparar, interpretar, evaluar y explicar.

La reflexión transforma un “esto ocurrió” en “**esto ocurrió bajo determinadas condiciones y puedo identificar por qué respondí de esa manera**”.

Sus indicadores incluyen identificación del problema, explicación de la decisión, reconocimiento de alternativas, evaluación de consecuencias, y formulación inicial de un principio.

### **Codificación del saber**



Se define como la transformación de un conocimiento implícito o parcialmente explícito en una representación pedagógicamente accesible. Puede tomar la forma de criterio, principio, secuencia, demostración, metáfora, ejercicio, pregunta, caso, mapa, rúbrica o comparación auditiva.

La codificación no exige verbalizar completamente el conocimiento, pero exige construir una puerta de acceso. Su principal condición es preservar contexto suficiente.

La formulación **“toca menos”** posee baja transferibilidad. En cambio: **“reduce densidad cuando tu intervención comienza a competir con el elemento que posee la función principal dentro del arreglo”** contiene: condición, criterio, acción, y propósito. Por tanto, posee mayor capacidad pedagógica.

### **Mediación pedagógica**

Se define como el conjunto de procesos mediante los cuales el conocimiento codificado se convierte en experiencia de aprendizaje. Incluye: modelado, imitación, explicación, escucha, práctica guiada, feedback, comparación, preguntas, variación, resolución de problemas, y retiro progresivo del apoyo.

La mediación debe corresponder con la naturaleza del saber. No todos los conocimientos requieren el mismo tratamiento.

### **Autonomía transferencial**

Se define como la capacidad de utilizar un principio aprendido dentro de una situación nueva, sin depender de una instrucción específica inmediata. Incluye: diagnosticar, seleccionar, decidir, adaptar, ejecutar, evaluar, y corregir. La autonomía constituye la dimensión de salida del modelo.

El estudiante no demuestra transferencia únicamente porque reproduzca correctamente el ejercicio.

También debe demostrar que comprende qué principio lo sustentaba.

### **Modelo conceptual**

#### **Modelo de Sistematización y Transferencia del Saber Percusivo (MSTSP)**

El MSTSP organiza el proceso mediante cinco dimensiones:

- 1. EXPERIENCIA SITUADA, HACER**
- 2. REFLEXIÓN PROFESIONAL, COMPRENDER**
- 3. CODIFICACIÓN DEL SABER, EXPLICITAR**
- 4. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA, TRANSFERIR**



## 5. AUTONOMÍA TRANSFERENCIAL, RESOLVER

La arquitectura se expresa mediante:

**EXPERIENCIA → REFLEXIÓN → CODIFICACIÓN → MEDIACIÓN → AUTONOMÍA**

No constituye necesariamente una secuencia lineal.

El aprendiz puede regresar a etapas anteriores.

La reflexión puede modificar la codificación.

La mediación puede revelar que un principio está mal formulado.

La transferencia puede producir nueva experiencia.

Por ello, el modelo posee naturaleza cíclica.

La autonomía produce nuevas experiencias susceptibles de reflexión.

**Tabla 1**  
**Matriz de operacionalización del MSTSP**

| Dimensión                 | Definición operacional                                                                | Procesos principales                                                                                                          | Evidencia observable                                                                          |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Experiencia<br>situada    | Situación profesional que percepción,<br>contiene conocimiento decisión,<br>potencial | problema, descripción de episodios<br>acción, significativos y decisiones<br>consecuencia                                     | requeridas                                                                                    |
| Reflexión<br>profesional  | Reconstrucción analítica comparación,<br>de la experiencia                            | explicación, identificación de criterios,<br>interpretación, evaluación                                                       | alternativas y consecuencias                                                                  |
| Codificación<br>del saber | Conversión del<br>conocimiento en<br>representación<br>pedagógica                     | categorización,<br>formulación, secuenciación,<br>ejemplificación                                                             | principios, ejercicios,<br>demostraciones, preguntas o<br>criterios claramente<br>articulados |
| Mediación<br>pedagógica   | Transformación<br>principio en experiencia feedback,<br>de aprendizaje                | del modelado, práctica guiada, disminución progresiva de<br>variación, dependencia y aumento de<br>problemas, retiro de apoyo | decisión del estudiante                                                                       |



| Dimensión                | Definición operacional                                       | Procesos principales                                | Evidencia observable                                                               |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Autonomía transferencial | Aplicación independiente del principio en nuevas situaciones | diagnóstico, adaptación, autoevaluación, corrección | decisión, resolución de un escenario no idéntico al utilizado durante la enseñanza |

**Nota.** Los indicadores no constituyen una escala validada. Representan criterios iniciales de operacionalización.

## Protocolo Operativo de Sistematización y Transferencia

El MSTSP puede traducirse a un protocolo replicable de ocho operaciones.

**Tabla 2**  
**Protocolo pedagógico MSTSP**

| Operación                  | Pregunta guía                                            | Producto esperado                                 |
|----------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1. Situar                  | ¿Qué ocurrió?                                            | descripción del episodio                          |
| 2. Problematicar           | ¿Qué exigía una decisión?                                | problema profesional                              |
| 3. Reconstruir             | ¿Qué información fue percibida?                          | variables relevantes                              |
| 4. Explicitar              | ¿Qué criterio orientó la respuesta?                      | criterio experto                                  |
| 5. Generalizar con límites | ¿Qué principio puede extraerse y en qué condiciones?     | principio contextualizado                         |
| 6. Representar             | ¿Cómo puede hacerse accesible ese principio?             | ejercicio, demostración, caso, pregunta o recurso |
| 7. Mediar                  | ¿Qué apoyo necesita inicialmente el estudiante?          | secuencia de aprendizaje                          |
| 8. Transferir              | ¿Puede resolver otra situación sin recibir la respuesta? | evidencia de autonomía                            |

Este protocolo constituye una de las principales diferencias entre el MSTSP y una simple descripción de práctica reflexiva.

La reflexión no es el resultado final. Es una operación intermedia dentro de un proceso de transformación pedagógica.



## **Interpretación operativa del MSTSP**

La lógica convencional de enseñanza basada exclusivamente en experiencia puede representarse como:

**EXPERTO → DEMOSTRACIÓN → IMITACIÓN**

El MSTSP propone una arquitectura más completa:

**EXPERIENCIA → ANÁLISIS → PRINCIPIO → REPRESENTACIÓN → PRÁCTICA → VARIACIÓN → TRANSFERENCIA**

### **Caso 1. Densidad**

#### **Situación profesional**

La percusión invade espacio ocupado por voz u otro componente principal.

#### **Criterio experto**

La densidad debe responder a jerarquía y función.

#### **Principio codificado**

**A mayor ocupación funcional de otros elementos, mayor necesidad de evaluar si la intervención percusiva añade información o compite con ella.**

#### **Mediación**

El estudiante interpreta una misma sección en tres configuraciones, posteriormente compara.

#### **Transferencia**

Recibe otro arreglo y debe determinar de forma independiente dónde reducir.

### **Caso 2. Reducción instrumental**

#### **Situación profesional**

Un formato reducido impide reproducir la instrumentación original.

#### **Criterio**

No todos los componentes poseen igual jerarquía.

#### **Principio**

**Antes de eliminar un elemento debe determinarse si su función puede desaparecer, trasladarse o sintetizarse.**

#### **Mediación**

Se comparan diferentes reducciones del mismo material.



## **Transferencia**

El estudiante debe resolver una configuración instrumental no practicada previamente.

### **Caso 3. Improvisación contextual**

#### **Situación profesional**

Una improvisación técnicamente correcta produce baja integración con el ensamble.

#### **Criterio**

Improvisar no consiste únicamente en producir material.

Requiere responder.

#### **Principio**

**Toda intervención improvisada debe mantener relación con información estructural, rítmica o expresiva presente en el contexto.**

#### **Mediación**

Se modifican condiciones durante ejercicios improvisatorios.

## **Transferencia**

El estudiante responde posteriormente a un contexto no ensayado.

### **Caso 4. Recuperación de error**

#### **Situación profesional**

Se produce un desajuste durante ejecución colectiva.

#### **Criterio**

Intentar corregir inmediatamente cualquier error puede producir un desajuste mayor.

#### **Principio**

**La recuperación debe priorizar la continuidad del sistema musical sobre la corrección aislada del evento ya ocurrido.**

#### **Mediación**

Se introducen desviaciones deliberadas dentro de ejercicios de ensamble.

## **Transferencia**

El estudiante enfrenta una interrupción no anunciada.



## **Niveles preliminares de transferencia**

### **Nivel 1. Reproducción asistida**

El estudiante ejecuta una acción cuando dispone de demostración directa.

### **Nivel 2. Reconocimiento**

Identifica el principio cuando el profesor dirige su atención.

### **Nivel 3. Aplicación contextual**

Utiliza el principio dentro de una situación semejante.

### **Nivel 4. Adaptación**

Modifica el principio para responder a condiciones diferentes y puede justificar su decisión.

### **Nivel 5. Autonomía transferencial**

Diagnostica situaciones no previstas, selecciona recursos, decide, ejecuta y evalúa sin depender de una solución proporcionada por el docente. Los niveles representan una hipótesis inicial de progresión y requieren validación empírica.

## **Discusión**

### **La experiencia es materia prima, no producto pedagógico**

El primer aporte del MSTSP consiste en establecer una diferencia entre experiencia y conocimiento transferible. La duración de una trayectoria constituye información profesional relevante. No constituye por sí sola evidencia de sistematización.

Este principio evita una inferencia frecuente: **más experiencia = mayor capacidad automática para enseñar**. La relación no es necesariamente directa, la experiencia genera casos, la reflexión identifica criterios, la codificación produce recursos, la mediación crea oportunidades de aprendizaje, la transferencia demuestra apropiación.

### **El conocimiento tácito no tiene que permanecer inaccesible**

Polanyi (1966) permite reconocer límites de la verbalización, pero reconocerlos no obliga a renunciar a la enseñanza. El conocimiento puede hacerse parcialmente accesible mediante diferentes modalidades. La pedagogía musical posee una ventaja en este sentido, puede utilizar sonido y acción como formas de conocimiento. El experto puede: mostrar, tocar, comparar, ralentizar, aislar, variar, preguntar o crear una situación. La codificación debe entenderse multimodalmente.



### **La reflexión produce principios cuando distingue episodio y estructura**

Una anécdota profesional posee valor testimonial, un principio posee valor transferencial. La sistematización debe pasar de: “esto me ocurrió” a “**qué estructura de conocimiento contiene aquello que me ocurrió**”.

Esta transformación constituye una de las operaciones más importantes del modelo.

Un episodio no debe convertirse automáticamente en regla. Primero debe someterse a comparación y contextualización. Por ello, el MSTSP incorpora una fase explícita de **generalización con límites**.

### **El modelo reduce el riesgo de convertir preferencias en normas**

Una dificultad frecuente de pedagogías construidas directamente desde experiencia consiste en que el profesional puede confundir: lo que funciona para él, con lo que necesariamente debe funcionar para todos. El MSTSP introduce una barrera contra este problema. Cada principio debe responder: ¿en qué condiciones funciona? ¿qué variables pueden modificarlo? ¿qué parte corresponde a función y qué parte a preferencia? Esta operación mejora la rigurosidad de la transmisión.

### **Enseñar significa representar adecuadamente el conocimiento**

Los resultados muestran que los saberes profesionales difieren en su forma de acceso.

Una técnica puede requerir observación corporal.

Una estructura rítmica puede necesitar escucha y superposición.

Una decisión interpretativa puede enseñarse mediante comparación.

Una competencia adaptativa necesita variabilidad.

Por ello, un mismo formato pedagógico no puede aplicarse indiscriminadamente.

La mediación constituye una tarea de diseño.

### **El feedback puede producir dependencia o autonomía**

Los hallazgos de Sandberg-Jurström (2022) proporcionan apoyo relevante a esta proposición.

Cuando el feedback se estructura fundamentalmente mediante control y reproducción, puede existir menor espacio para reflexión propia.

Cuando incorpora conversación y exploración, aumenta la participación del estudiante en la construcción de decisiones.



El MSTSP transforma esta diferencia en criterio operativo. Un feedback orientado a transferencia debería reducir progresivamente las respuestas directas e incrementar preguntas diagnósticas.

Por ejemplo:

**Etapas:** “reduce aquí”.

**Etapas:** “escucha qué ocurre cuando mantienes esa densidad”.

**Etapas:** “¿qué está ocupando la función principal y qué harías?”

**Transferencia:** no existe intervención previa del docente.

### **La imitación sigue siendo útil**

El modelo no rechaza la tradición de demostración. La imitación puede ser extraordinariamente eficiente para incorporar sonido, gesto, ataque, fraseo, coordinación, y vocabulario estilístico.

El problema consiste en convertir una herramienta de entrada en objetivo final.

La investigación sobre aprendizaje informal ha demostrado la importancia de escucha, copia, experimentación y pares dentro del desarrollo musical.

El MSTSP conserva estas prácticas y les añade reflexión.

### **Percusión latina exige integración entre saber corporal y saber contextual**

La literatura específica sobre educación de percusión latina muestra que la formación requiere articular educación rítmica, audición, repertorio, interpretación y referentes histórico-culturales. Por tanto, la enseñanza no debería reducirse ni a técnica ni a teoría.

El MSTSP propone que cada conocimiento sea analizado desde dos preguntas: **¿cómo se ejecuta?** Y **¿qué función cumple?** Esta combinación produce una pedagogía más cercana a la práctica profesional.

**El error puede ser diseñado pedagógicamente.** Una aportación adicional del modelo consiste en no considerar el error únicamente como resultado que debe eliminarse. El error también revela criterios, una desviación temporal puede enseñar recuperación, una intervención excesiva puede enseñar jerarquía, una variación estilísticamente incoherente puede enseñar límites idiomáticos. La diferencia se encuentra en la reflexión posterior.

El modelo propone transformar: **error** → **análisis** → **principio** → **nuevo escenario**.

### **La evaluación profesional puede convertirse en conocimiento pedagógico**

La experiencia de valorar intérpretes obliga a identificar variables de desempeño.



Sin sistematización, estas valoraciones pueden permanecer en expresiones generales: “musical”, “técnico”, “creativo”, “con groove”. La pedagogía exige descomponer esos juicios.

¿Qué comportamiento produjo la valoración? ¿Qué podría modificarse? ¿Qué evidencia permitiría reconocer mejora? Esta operación conecta directamente el MSTSP con un modelo de competencias.

La competencia especifica el desempeño esperado.

La sistematización explica cómo convertir el conocimiento del experto sobre ese desempeño en aprendizaje.

### **La autonomía exige retiro de apoyo**

Weidner (2018) sitúa el retiro progresivo como elemento fundamental de independencia musical.

El MSTSP adopta este principio y lo convierte en criterio de cierre.

Si el docente continúa proporcionando todas las respuestas, el alumno puede mejorar su ejecución, pero resulta difícil determinar si ha desarrollado capacidad de decisión.

El modelo propone una reducción deliberada de intervención.

**Modelar → acompañar → preguntar → variar → retirar → observar.**

La ausencia temporal del profesor se convierte paradójicamente en una prueba del aprendizaje.

### **Autonomía no significa abandono**

Retirar apoyo no significa dejar al estudiante sin estructura.

Significa modificar progresivamente la distribución de responsabilidad.

Al inicio, **el experto diagnostica y decide**. Después, **experto y estudiante diagnostican juntos**.

Finalmente, **el estudiante diagnostica, decide y justifica**.

Este proceso representa una transferencia de control.

### **La pedagogía no debe producir copias del experto**

Un riesgo de la enseñanza basada en experiencia consiste en reproducir estilos personales.

El MSTSP propone transferir criterios, no identidades.

El estudiante debe poder utilizar el conocimiento dentro de su cuerpo, su repertorio, sus contextos, sus objetivos, y su identidad interpretativa. Una enseñanza exitosa no produce un músico que toca exactamente como el docente. Produce un músico que comprende suficientemente el conocimiento transmitido para tomar decisiones propias.



## **De conocimiento individual a patrimonio pedagógico**

Cuando la experiencia permanece exclusivamente incorporada en el profesional, desaparece parcialmente cuando finaliza su actividad.

La sistematización permite conservar criterios, modelos, casos, preguntas, ejercicios, y principios.

La carrera profesional puede convertirse así en una fuente de conocimiento colectivo.

Este desplazamiento tiene importancia académica y profesional.

El músico deja de aportar exclusivamente mediante aquello que ejecuta.

También puede aportar mediante aquello que logra **hacer comprensible y transferible**.

## **Integración con la línea de investigación**

El MSTSP completa una arquitectura de tres niveles.

### **Nivel 1. Lenguaje**

El primer modelo analiza cómo un lenguaje de percusión mantiene coherencia mientras se adapta y transforma.

### **Nivel 2. Competencia**

El segundo analiza las capacidades necesarias para operar profesionalmente dentro de esos lenguajes.

### **Nivel 3. Transferencia**

El MSTSP analiza cómo el conocimiento sobre lenguaje y competencia puede convertirse en aprendizaje para otros.

La progresión general puede expresarse como: **LENGUAJE → EJECUCIÓN → TRANSMISIÓN**

De forma ampliada: **IDENTIDAD → COMPETENCIA → CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO**

La tercera etapa no repite las anteriores. Las convierte en conocimiento transmisible.

## **Aplicaciones**

### **Diseño de clases**

Cada unidad puede construirse como: **situación → principio → representación → práctica → variación → transferencia**.

### **Formación técnica**

El docente puede diferenciar claramente entre: demostrar un movimiento, explicar su finalidad, y diseñar condiciones en las que el alumno deba elegir cuándo utilizarlo.



### **Formación rítmica**

Puede enseñarse un patrón y posteriormente variar: instrumentación, tempo, densidad, acompañamiento, y forma. El objetivo es determinar si el estudiante entiende relaciones y no únicamente secuencias.

### **Improvisación**

La enseñanza puede sustituir ejercicios completamente abiertos por problemas con restricciones que obliguen a escuchar y decidir.

### **Ensamble**

El MSTSP puede utilizarse para entrenar: escucha, anticipación, espacio, coordinación, recuperación, y adaptación.

### **Evaluación formativa**

El feedback puede evolucionar desde corrección directa hacia preguntas que exijan autodiagnóstico.

### **Formación de docentes**

Percusionistas experimentados pueden utilizar el protocolo para revisar su trayectoria y convertirla en materiales estructurados.

### **Producción de contenidos educativos**

El modelo puede generar manuales, videos, casos, rúbricas, ejercicios, protocolos, y secuencias formativas.

### **Limitaciones**

La primera limitación corresponde al carácter conceptual-aplicado del estudio. No se ha probado todavía la eficacia del MSTSP mediante una intervención educativa controlada.

La segunda corresponde a la base experiencial. Una trayectoria profesional situada no representa automáticamente todas las prácticas de percusión latina.

La tercera deriva de la naturaleza tácita del conocimiento. No todo saber experto puede convertirse en representación completamente explícita.

La cuarta corresponde a la diversidad cultural. El modelo organiza procesos de transferencia, pero no sustituye conocimientos específicos de cada tradición.

La quinta se relaciona con diferencias entre estudiantes. La misma mediación puede producir resultados diferentes debido a experiencia previa, condiciones físicas, repertorio o formas de aprendizaje.



La sexta limitación es que los niveles de autonomía transferencial todavía no han sido sometidos a validación.

La séptima corresponde al propio concepto de transferencia. Resolver una situación nueva en un contexto educativo no garantiza automáticamente desempeño equivalente bajo presión profesional real.

### **Agenda futura de investigación**

La primera fase debería realizar una validación de contenido mediante especialistas en percusión, educación musical, dirección, y pedagogía instrumental. El panel podría valorar claridad, relevancia, diferenciación, aplicabilidad, y suficiencia de las dimensiones.

Una segunda fase debería utilizar entrevistas de explicitación con percusionistas profesionales. El objetivo sería identificar conocimientos que los propios intérpretes reconocen como difíciles de verbalizar.

Una tercera línea podría estudiar clases reales mediante grabación audiovisual. Esto permitiría identificar cómo se modela, qué tipo de feedback se utiliza, cuándo se retira apoyo, y cuánto espacio posee el estudiante para decidir.

Una cuarta fase debería implementar unidades didácticas diseñadas mediante el Protocolo Operativo MSTSP. Podrían analizarse retención, comprensión, transferencia, calidad de decisiones, y autonomía.

Una quinta fase debería comparar tres condiciones: enseñanza mediante demostración, demostración más explicación, y enseñanza MSTSP con transferencia.

Una sexta investigación podría estudiar específicamente error y recuperación como herramientas pedagógicas.

Una séptima línea podría analizar transferencia entre géneros. Por ejemplo, determinar si un principio aprendido dentro de un repertorio puede utilizarse competentemente en otro sin producir pérdida de coherencia estilística. Finalmente, resultaría pertinente desarrollar una rúbrica de autonomía transferencial y estudiar validez de contenido, confiabilidad entre evaluadores, estructura interna, y relación con desempeño profesional independiente.



## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar una arquitectura conceptual y operativa capaz de transformar conocimiento derivado de experiencia profesional de la percusión latina en saber pedagógico transferible.

El análisis permitió identificar cinco dimensiones: experiencia situada, reflexión profesional, codificación del saber, mediación pedagógica, y autonomía transferencial.

Estas dimensiones conforman el Modelo de Sistematización y Transferencia del Saber Percusivo.

La primera conclusión es que **la experiencia no constituye automáticamente conocimiento pedagógico**. Una trayectoria extensa produce situaciones, decisiones, intuiciones y procedimientos, pero estos conocimientos pueden permanecer tácitos.

La segunda conclusión es que **la reflexión constituye el mecanismo inicial de transformación**. Permite reconstruir el episodio e identificar aquello que lo convirtió en una experiencia profesionalmente significativa.

La tercera conclusión es que **la codificación debe preservar contexto**. Un principio pedagógico de calidad no especifica solamente qué hacer. Debe clarificar cuándo, por qué, para qué, y en qué condiciones.

La cuarta conclusión es que **el conocimiento experto requiere representaciones diferentes según su naturaleza**. No todo debe explicarse verbalmente.

La pedagogía puede utilizar: sonido, movimiento, demostración, comparación, preguntas, problemas, grabaciones, e interacción.

La quinta conclusión establece que **la mediación no debe buscar reproducción permanente**. El apoyo inicial resulta necesario, la dependencia permanente no constituye el objetivo.

La sexta conclusión consiste en reconocer **la autonomía como evidencia avanzada de transferencia**. El aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando el estudiante puede enfrentar una situación distinta de aquella utilizada durante la enseñanza y producir una respuesta justificable.

La arquitectura del MSTSP puede sintetizarse como:

**EXPERIENCIA → REFLEXIÓN → CODIFICACIÓN → MEDIACIÓN → AUTONOMÍA**

Sin embargo, la relación también puede comprenderse cíclicamente:



## **AUTONOMÍA → NUEVA EXPERIENCIA → NUEVA REFLEXIÓN**

Esto significa que la transferencia no finaliza el aprendizaje, lo reinicia en un nivel diferente.

El aporte conceptual central del modelo puede formularse de la siguiente manera:

**La experiencia profesional se convierte en conocimiento pedagógico cuando sus decisiones implícitas pueden reconstruirse, transformarse en principios contextualizados, representarse mediante recursos de aprendizaje y ser utilizadas autónomamente por otro músico en situaciones diferentes de aquellas en las que fueron enseñadas.** Esta formulación modifica la relación tradicional entre experto y aprendiz.

El valor del experto no reside únicamente en ofrecer respuestas correctas. Reside también en hacer visibles criterios y crear condiciones para que, progresivamente, deje de ser necesario proporcionar cada respuesta. La función pedagógica evoluciona así de mostrar, a explicar, de explicar, a preguntar, de preguntar, a diseñar problemas, y de diseñar problemas, a observar cómo el estudiante los resuelve. Por ello, el resultado final de la transferencia profesional no es imitación, es criterio y autonomía.

En el campo de la percusión latina, esta conclusión posee especial relevancia porque muchos saberes se desarrollan mediante escucha, interacción, tradición oral, corporalidad y experiencia contextual.

Sistematizarlos no significa eliminar estas formas de transmisión.

Significa construir puentes entre ellas y procesos explícitos de reflexión.

De esta manera, el conocimiento acumulado por un profesional puede trascender la ejecución individual y convertirse en lenguaje pedagógico, material formativo, criterio de evaluación, marco para mentoría, y conocimiento disponible para nuevas generaciones.

La trayectoria profesional adquiere así una segunda dimensión. No solo produce música, también produce conocimiento y cuando ese conocimiento permite que otros perciban, comprendan, decidan y actúen independientemente, deja de ser únicamente experiencia personal para convertirse en **saber profesional transferible**.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Georgii-Hemming, E., Johansson, K., & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: What, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1766006>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Guzmán Romo, J. A. (2020a). La enseñanza de la percusión latina en la educación superior en Colombia. *Revista Conrado*, 16(73), 385–392.
- Guzmán Romo, J. A. (2020b). La educación rítmica de la percusión afrolatinoamericana en la carrera Maestro en Música en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 167–175.
- Iglesias, P., & Tejada, J. (2024). Practice as research through inquiry-based learning: A pedagogical intervention with music students in higher education. *Education Sciences*, 14(7), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci14070738>
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395–409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x>
- Kinsella, E. A. (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Sandberg-Jurström, R. (2022). Creating space for reflection: Meaning-making feedback in instrumental/vocal lessons. *Frontiers in Education*, 7, 842337. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842337>
- Schmidt, C. (2022). The reflective practices of early and late career music educators. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 110–126. <https://doi.org/10.1177/1321103X211016891>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.



Weidner, B. N. (2018). Achieving greater musical independence in ensembles through cognitive apprenticeship. *Music Educators Journal*, 104(3), 26–31.  
<https://doi.org/10.1177/0027432117746217>

